

Die quantitative Kindheitsforschung als Beitrag zur Vermessung der Kindheit

Stecher, Ludwig; Maschke, Sabine

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Stecher, L., & Maschke, S. (2011). Die quantitative Kindheitsforschung als Beitrag zur Vermessung der Kindheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 6(3), 281-298.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-386474>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Die quantitative Kindheitsforschung als Beitrag zur Vermessung der Kindheit

Ludwig Stecher und Sabine Maschke



Ludwig Stecher



Sabine Maschke

Zusammenfassung

In den letzten etwa vierzig Jahren hat sich die quantitative Kindheitsforschung auf breiter Basis entwickelt. Auf der einen Seite hat die Zahl von Survey-Studien zugenommen, während sich auf der anderen Seite die Forschungsdesigns diversifiziert haben. Dieser positiven Entwicklung in der quantitativen Kindheitsforschung steht ein Mangel an Arbeiten gegenüber, die sich auf methodologischer Ebene mit der quantitativen Forschung mit Kindern beschäftigen. Im zweiten Abschnitt werden wir einige problematische Aspekte hierzu aufgreifen. Im dritten Abschnitt diskutieren wir einige Kritikpunkte an der quantitativen Kindheitsforschung.

Schlüsselworte: Quantitative Kindheitsforschung, Methoden der Kindheitsforschung, Kinder-Surveyforschung

Quantitative Childhood Research and its Contribution to Quantifying Childhood

Abstract

Quantitative childhood research has broadly developed in the past about forty years. On the one hand the number of survey studies on childhood has increased on the other hand research designs have diversified. In the first section of the contribution we outline some of the most important developments. In contrast to this positive development of quantitative childhood research there is only little literature dealing with methodological issues of quantitative research with children. In the second section we discuss some of these issues. In the third section we discuss some critical points of quantitative childhood research.

Keywords: Quantitative childhood research, methods of childhood research, childhood surveys

1 Einleitung

Das quantitative Paradigma der Sozialforschung geht davon aus, dass sich spezifische Merkmale, Phänomene und Sachverhalte über die systematische Zuordnung von Zahlen erfassen, analysieren und vergleichen lassen. Dies gilt für die quantitative Kindheitsfor-

schung gleichermaßen. Im Editorial unterscheiden die Herausgeber zwischen einer individualdiagnostischen Perspektive, in deren Mittelpunkt einzelne Kinder und deren Entwicklungsstand stehen und einer Aggregatperspektive, deren Schwerpunkt auf der soziostrukturellen Beschreibung von Kindheit als Lebensphase liegt. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf letztere. Sie ist im Besonderen mit Begriffen wie quantitative Kindheitsforschung oder Kinder-Surveyforschung verbunden.¹

Die quantitative ‚Vermessung der Kindheit‘ folgt dem Ziel, den vielschichtigen Gegenstand Kindheit möglichst vollständig über ‚Messungen‘ erfassen zu wollen. Unser Augenmerk richtet sich dabei zunächst auf die Frage, welche Forschungstraditionen und damit Perspektiven auf Kindheit und ihre quantitative Kartierung sich in der Kindheitsforschung etabliert haben. Unser Beitrag wird sich diesem Aspekt folgend zunächst mit einigen zentralen Entwicklungslinien der quantitativen Kindheitsforschung beschäftigen (Abschnitt 2.1–2.4). Dabei wird sichtbar, dass die Studien im Rahmen der quantitativen Kindheitsforschung in den letzten etwa vier Jahrzehnten nicht nur zahlenmäßig zugenommen haben, sondern sich zum anderen auch ihr forschungsmethodisches Erscheinungsbild deutlich diversifiziert hat. Die Breite der modernen Kindheitsforschung birgt trotz vieler Vorteile wie etwa die fortschreitende vielperspektivische Informiertheit über die Lebensphase Kindheit (Abschnitt 3.1), auch Fragen der methodischen und methodologischen Grenzen dieses Forschungsansatzes. Dies betrifft nicht nur die Frage, inwieweit Kinder verlässliche ‚Informanten‘ ihrer Lebenswelt sind (Abschnitt 3.2), sondern auch, inwieweit in die Kindheitsforschung beispielsweise normative Setzungen von guter oder schlechter Kindheit einfließen und diese bestimmen. Im Abschnitt 3.3 werden wir uns kritisch mit diesen Fragen auseinandersetzen.

2 Entwicklungslinien der quantitativen Kindheitsforschung

Aus unserer Sicht lassen sich vier Tendenzen bzw. Entwicklungslinien in der quantitativen Kindheitsforschung unterscheiden, die eine unterschiedliche Perspektive auf die Vermessung der Kindheit mittels quantitativ-repräsentativer Daten eröffnen. Diese beziehen sich (1) auf die Entwicklung der Kinder-Surveyforschung seit den 1970er-Jahren, (2) auf die Entstehung einer indikatorengestützten (Dauer-)Beobachtung von Kindheit seit etwa Anfang/Mitte der 1990er-Jahre sowie (3) auf die Durchführung von Leistungsvergleichsstudien im Grundschulalter mit Ende der 1990er-Jahre. Eine vierte Tendenz (4), die wir mit Internationalisierung der Kindheitsforschung überschreiben, betrifft die Dauerbeobachtung wie die Leistungsvergleichsstudien gleichermaßen und lässt sich ebenfalls etwa auf das Ende der 1990er-Jahre datieren.

2.1 Entwicklung der Kinder-Surveyforschung

Dem öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs um Kindheit als gesellschaftlicher Lebensphase in der Nachkriegszeit in Deutschland folgend, lässt sich zweifelsohne konstatieren, dass das Interesse an und die Bedeutung von Kindern und von Kindheit als eigenständiger Lebensphase zugenommen haben (vgl. *Zinnecker* 1999). Ein wichtiger Grund hierfür ist, dass Kinder zunehmend weniger als passive Objekte sozialisatorischer Kontexte wie etwa ihrer Familien verstanden werden, sondern als aktiv ihre Umwelt verar-

beitende und gestaltende Handlungssubjekte. Eine bedeutsame Rolle spielten dabei, ohne dies hier weiter ausführen zu können, die allgemeine Informalisierung und kinderkulturelle Aufladung des Kinderlebens (insbesondere in der Schule), die Neue Soziologie der Kindheit mit ihrer Forderung nach der Anerkennung des Kindes als Akteur sowie die Sozialisationsforschung, die das Kind als produktiv Handelnden konzeptualisiert (vgl. zusammenfassend *Maschke/Stecher* 2010). Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen Strömungen, die in einer „zunehmenden Subjektorientierung in der Kindheits- und Jugendforschung“ (*Walper/Tippelt* 2002, S. 192) münden, Kinder in ihrer Sicht auf die Welt ernst zu nehmen, und sie nicht als ‚unfertige‘ Erwachsene anzusehen, deren Wahrnehmungen und Einschätzungen von geringerer gesellschaftlicher Relevanz sind. Das Kind wird zum Wissenden (vgl. *Zinnecker* 1999). Und dieses Wissen gilt es, mit geeigneten empirischen Mitteln zu dokumentieren und zu verorten.

Zinnecker (1999) sieht gerade in der quantitativen standardisierten Kindheitsforschung ein geeignetes Instrument: „Kindersurveys haben eine strategische Bedeutung für die neue Kinderforschung gewonnen. [...] Surveys beanspruchen [...], daß die Befragten ganze Bevölkerungsgruppen, ja die Bevölkerung schlechthin repräsentieren. Das verleiht den geäußerten Mehrheits- und Minderheitsmeinungen Gewicht im öffentlichen Diskurs.“ (S. 76) Dies gilt aber nur, wenn die betreffenden Bevölkerungsgruppen tatsächlich in repräsentative Surveys eingebunden werden. Da lange Zeit Kinder nicht in Umfragen einbezogen wurden, trug „die Surveyforschung ihren Teil zur Untermauerung der gesellschaftlichen Differenz Kind – Erwachsener bei“ (ebd.). Diese Situation änderte sich erst Mitte der 1970er-Jahre (auf der Basis einer zunächst marktorientierten ‚Befreiung‘ der Kinder, s. u.), was dazu führte, dass Kinder „in den Rang von politisch-ökonomisch selbständig entscheidenden und orientierten Bürgern vorrücken“ (ebd.). Kinder-Surveyforschung ist, folgen wir *Zinnecker*, damit ein wichtiges Instrument der modernen Konstituierung von Kindheit.

Die *Jugend*-Surveyforschung lässt sich bis in die Mitte der 1950er-Jahre zurückverfolgen, vor allem im Rahmen der Shell-Jugendstudien. Eine Surveyforschung, die im Kindesalter durchgeführt wird bzw. unter 15-Jährige² einbezieht, findet sich demgegenüber erst seit den 1970er-Jahren. Marktforschungsinstitute wie beispielsweise das Institut für Jugendforschung (IJF) spielten dabei eine wichtige Rolle (vgl. *Zinnecker* 1996; *Maschke/Stecher* in Vorbereitung; siehe zur Übersicht einiger der im Folgenden referierten Studien die Tabelle im Anhang zu diesem Beitrag): In der Regel handelte es sich bei den ersten Kinderstudien um Auftragsforschung, wie z.B. die IJF-Studie „Empirische Daten zur Situation der 12- bis 25-Jährigen in der BRD unter besonderer Berücksichtigung ihrer Drogenaffinität“, die im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 1973 durchgeführt wurde. In den Folgestudien des IJF sank die Altersgrenze der Befragten immer weiter nach unten, bei zwei Studien 1978 betrug sie schließlich sechs Jahre.

Die IJF-Studien weisen sich vor allem dadurch aus, dass sie in der Regel auf einer repräsentativen Stichprobenziehung beruhen, die sich an dem für Erwachsenenumfragen eingesetzten Master-Sample-Verfahren orientiert und damit hinsichtlich der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte der Studien ein repräsentatives Bild der damaligen Kindheit zeichnen. In diesem Sinne bilden die IJF-Studien den Auftakt der Kinder-Surveyforschung (vgl. ausführlicher *Maschke/Stecher* in Vorbereitung).

Während die genannten Studien vor allem Auftrags- bzw. Marktlageuntersuchungen waren, begann mit dem „Kinder-Survey 1980“ auch die wissenschaftlich kontrollierte und theoriegeleitete Kinder-Surveyforschung (vgl. *Lang* 1985). Die Studie von *Lang*

wurde im Rahmen des DFG-Sonderforschungsbereichs „Öffentliche und private Wohlfahrtsproduktion“ mit 7- bis 11-jährigen Kindern durchgeführt. Im Gegensatz zu den IJF-Studien handelt es sich dabei nicht um eine haushalts- bzw. personenbezogene Repräsentativstichprobe, sondern die Stichprobe wurde erstmals über die Schulen gewonnen und die Datenerhebung als Klassenbefragung durchgeführt (Clusterstichprobe). Zu den wichtigen Kennzeichen des Kinder-Surveys 1980 gehörte die Abfrage allgemeiner lebensbereichsspezifischer Zufriedenheitseinschätzungen mittels eines spezifischen Antwortformats. Die Kinder sollten bewerten, wie wohl sie sich in der Schule, in ihrer Familie, mit ihren Freunden oder ganz allgemein fühlen (vgl. Lang 1985). „Hierzu wurde den Kindern eine optische, aus fünf unterschiedlich traurig bzw. fröhlich aussehenden Gesichtern bestehende Skala („Gesichterskala“) vorgegeben“ (ebd., S. 45). Diese Einschätzungsskala hat sich bei der Befragung junger Kinder durchgesetzt und wurde in späteren Kinder-Surveys wie beispielsweise im Kinderbarometer (vgl. LBS-Initiative junge Familie 1998) oder auch in den World-Vision-Studien (vgl. Hurrelmann/Andresen 2010) aufgegriffen.

Bis zum Ende der 1980er-Jahre lassen sich kaum nennenswerte Initiativen im Bereich der Kinder-Surveyforschung finden, mit Ausnahme etwa des DJI-Surveys „Was tun Kinder am Nachmittag?“, in dem das Freizeitverhalten von 8- bis 12-Jährigen untersucht wurde (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1992).³ Entsprechende Initiativen zeigen sich erst wieder mit Beginn der 1990er-Jahre. Hierunter fallen etwa die von 1991 bis 1992 durchgeführte Studie mit 3.000 10-jährigen Kindern „Kindsein in Österreich“ (vgl. Wilk 1996) und vor allem der DFG-Kinder-Survey von 1993 (vgl. Zinnecker/Silbereisen 1998). Beim DFG-Kinder-Survey handelte es sich um eine erstmals für das gesamte Bundesgebiet (alte und neue Bundesländer) repräsentative Befragung von Kindern. Dabei wurde die Befragung nicht in Schulklassen durchgeführt, sondern auf der Basis einer repräsentativen Haushaltsstichprobe in Einzelinterviews im häuslichen Umfeld der Kinder. Die Ausgangsstichprobe bestand aus 703 10- bis 13-jährigen Kindern (und deren Eltern). Erstmals wurde dabei mit dem DFG-Kindersurvey ein längsschnittliches Untersuchungsdesign umgesetzt, in dessen Rahmen die Kinder (und ihre Eltern) im Jahresabstand insgesamt viermal befragt wurden.

Eine konzeptionelle Fortsetzung fand der DFG-Kinder-Survey im Kinder-Panel des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Alt/Quellenberg 2005). Wie beim DFG-Kinder-Survey handelt es sich auch beim DJI-Kinder-Panel um eine längsschnittlich angelegte Studie, an der sowohl Kinder als auch deren Eltern teilnahmen. Gegenüber dem DFG-Kinder-Survey wurde die Altersgrenze jedoch deutlich nach unten verlagert. Einbezogen wurden zwei Kohorten, eingangs 5- bis 6-jährige (zunächst auf der Basis von Proxy-Interviews mit den Eltern befragt) und 8- bis 9-jährige Kinder. Wie der DFG-Kinder-Survey basiert auch das DJI-Kinder-Panel auf einer für die Bundesrepublik Deutschland repräsentativ gezogenen Stichprobe.

Die Tradition des DFG-Kinder-Surveys und der Shell-Jugendstudien der 1990er-Jahre fortsetzend, führte das Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung (SiZe) zu Beginn der 2000er-Jahre zwei einflussreiche Surveys unter Beteiligung von Kindern durch (befragt wurden jeweils 10- bis 18-Jährige): NRW-Kids 2001 (vgl. Zinnecker u.a. 2003) und LernBild (vgl. Behnken u.a. 2004). Beide Studien sind als so genannte *Panorama-Studien* (vgl. Walper/Tippelt 2002) angelegt mit dem Ziel, viele verschiedene Themen und Lebensbereiche von Kindern (und Jugendlichen) in den Blick zu nehmen.

Fasst man die Entwicklung der Kinder-Surveyforschung zusammen (siehe darüber hinaus auch die Abschnitte 2.3f.), so sind es vor allem drei Aspekte, die an dieser Stelle hervorzuheben sind. Erstens: noch vor der Wissenschaft war es die Marktforschung, die die Kinder als relevante Befragtengruppe ‚entdeckte‘. Zweitens: bereits zu Beginn der Kinder-Surveyforschung sank die Altersuntergrenze der befragten Kinder rasch nach unten, einbezogen wurden bereits Mitte der 1970er-Jahren sechsjährige Kinder und drittens: wurden neben dem klassischen Querschnittsdesign zunehmend auch längsschnittliche Entwicklungsstudien durchgeführt.

Grenzen der Kinder-Surveyforschung

So wichtig die jeweils aufgeführten Studien mit Blick auf die Vermessung der Kindheit durch Surveyforschung im Sinne der Darstellung kinderkultureller Phänomene und ihrer sozialstrukturellen Verbreitung waren bzw. sind, ein Kritikpunkt lässt sich nicht leugnen (siehe auch Abschnitt 3.3). Anders als dies beispielsweise mit den Shell-Jugendstudien – zumindest in einigen inhaltlichen Bereichen (vgl. *Zinnecker* 1987) – möglich ist, nämlich *Trendaussagen* über die Lebensphase Jugend über einen längeren Zeitraum (etwa im Vergleich zwischen den 1950er- und den 1980er-Jahren) hin zu treffen, lassen sich solche Aussagen auf der Basis der bis hierhin beschriebenen Kinder-Surveystudien kaum generieren. Dies gilt für die querschnittlich wie auch die längsschnittlich angelegten Studien. Querschnittstudien erheben Daten zu einem einzigen historischen Zeitpunkt. Trendaussagen zu bestimmten kinderkulturellen Bereichen sind zwar möglich, wenn Fragen (inhaltlich) identisch in den jeweiligen Studien repliziert werden – dies war jedoch selten der Fall. (Eine Ausnahme bildet hier die Studie NRW-Kids 2001. Dort wurden in einzelnen Themenbereichen Fragen aus früheren Studien bis in die 1980er-Jahre hinein repliziert;⁴ vgl. *Zinnecker u.a.* 2003.) Die in diesem Abschnitt vorgestellten längsschnittlichen Studien bilden dagegen zwar Entwicklungen innerhalb eines gewissen Zeitraums ab, allerdings lassen sich dort, wo längerfristige Vergleichsmöglichkeiten über unterschiedliche (Geburts-)Kohorten fehlen, Veränderungen und Trends nicht oder nur eingeschränkt mit Blick auf die Lebensphase Kindheit als Ganzes nachzeichnen.

2.2 Trendanalysen zur Kindheit

Die Möglichkeit, Trendaussagen über die Entwicklung von Kindheit zu gewinnen, bietet u.a. die indikatorengestützte Dauerbeobachtung wie sie etwa im Rahmen der Diskussion um eine Sozialberichterstattung über die soziale Lage von Kindern spätestens seit dem ersten Drittel der 1990er-Jahre eingefordert wird (vgl. *Bertram* 1993). Den Motor dieser Diskussion bildete u.a. die Ende der 1980er- bzw. zu Beginn der 1990er-Jahre erstarkende Neue Soziologie der Kindheit (vgl. u.a. *Alanen* 1988, 1994). Dieser neue Ansatz betrachtet die Lebensphase Kindheit nicht ausschließlich als Durchgangsphase zum Erwachsenenstatus, sondern erkennt ihr eine eigenständige biografische Funktion und – vor allem – einen eigenen generationalen gesellschaftlichen Status zu. Damit rückten vermehrt Fragen der generationalen Beziehungen und der sozialen Lage von Kindern in den Blickpunkt. Der Wechsel der Perspektive hin zu einer Betrachtung von Kindern und Jugendlichen als eigenständige und aktive Gesellschaftsmitglieder führte zur Forderung, diese Altersgruppe auch im Rahmen der Sozialberichterstattung als eigenständige Adres-

saten aufzufassen (vgl. *Bertram* 1993; *Nauck* 1995; *Nauck/Meyer/Joos* 1996; *Joos* 2001; *Leu* 2002a, 2002b; *Betz* 2008).

In der Sozialberichterstattung über Kindheit lassen sich zwei grundlegende Zugangsweisen unterscheiden. Aus der ersten Perspektive werden Informationen über Kinder aus der Sicht Dritter gesammelt (insbesondere über Eltern oder Lehrkräfte) oder entsprechende Daten werden aus sozialstatistischen Erhebungen beispielsweise auf Haushaltsebene (Mikrozensus) herangezogen. Aus dieser Perspektive sind die Kinder die *Analyseeinheiten* sozialwissenschaftlicher Daten (vgl. *Nauck/Bertram* 1995). Neben dieser Perspektive lässt sich eine zweite unterscheiden, in der die Kinder nicht nur als Einheit der Analyse fungieren, sondern selbst als Informanten ihrer Lebenssituation herangezogen werden (Kinder als *Erhebungseinheit*). Im Mittelpunkt der zweiten Perspektive stehen die Angaben und Einschätzungen der Kinder selbst.

Während sich unter der erstgenannten Perspektive Ansätze zur Dauerbeobachtung von Kindheit und ihrer Veränderungen etwa seit Mitte der 1990er-Jahre beobachten lassen – zum Beispiel mit Blick auf Bildungsbeteiligung, familiäre Lebensverhältnisse oder Beteiligung an Angeboten der Kinderhilfe (vgl. *Nauck/Bertram* 1995; *BMFSFJ* 1998) – setzen entsprechende Ansätze, die vor allem auf der Befragung der Kinder selbst beruhen, etwas zeitverzögert zum Ende der 1990er-Jahre vor allem aber in den 2000er-Jahren ein.

Zu nennen sind hier in chronologischer Abfolge zunächst der so genannte Kinderbarometer (vgl. *LBS-Initiative Junge Familie* 2002; *Beisenkamp u.a.* 2009), die mittlerweile in der ersten Wiederauflage vorliegende World-Vision-Studie (vgl. *Hurrelmann/Andresen* 2010) sowie zukünftig der integrierte Survey des *Deutschen Jugendinstituts* (AID:A). (Alle drei Studien gehören mit Blick auf ihr Design zu den Kinder-Surveystudien wie wir sie in Abschnitt 2.1 beschrieben haben. In dem Maße, in dem sich in ihnen aber die Idee realisiert, zeitbezogene Veränderungen der Lebensphase Kindheit abzubilden, sollen sie in diesem Abschnitt unter dem Aspekt der Dauerbeobachtung von Kindheit vorgestellt werden.⁵)

Im Rahmen des Kinderbarometers werden seit 1997 jeweils 9- bis 14-Jährige zum Wohlbefinden in Familie, Schule und Freundeskreis sowie weiteren Bereichen der kindlichen Lebenswelt schriftlich befragt (vgl. *Klöckner/Beisenkamp/Schröder* 2002). Da die Instrumente dabei – neben verschiedenen wechselnden Schwerpunktthemen – im Kern identisch geblieben sind, können zumindest für einzelne Bundesländer auf der Basis der Daten des Kinderbarometers Trendangaben zur Situation der Kindheit in den letzten 10 bis 15 Jahren getroffen werden (vgl. *Beisenkamp u.a.* 2009).⁶ Entsprechende Analysen wurden unseres Wissens bislang jedoch nicht publiziert.

Eine weitere wichtige Basis für die Dauerbeobachtung von Kindheit stellen, wie dies die Autoren selbst betonen (vgl. *Hurrelmann/Andresen* 2010), die World-Vision-Studien dar. Im Rahmen dieser Studien wurden erstmals 2007 8- bis 11-jährige Kinder zu ihrer Lebenssituation befragt (siehe hierzu den Kurzbericht von *Hurrelmann/Andresen/Schneekloth* ab S. 321). Das Instrumentarium, das sich an den Shell-Jugendstudien orientiert, umfasst dabei die Lebensbereiche Freundschaft und soziale Netzwerke, Schule, Freizeit und Familie sowie die Zukunftsvorstellungen der Kinder. Zur Erhebung soziodemografischer Merkmale der Familien, wie Bildungsabschluss der Eltern, Erwerbstätigkeit oder Wohnform, wurden auch kurze Interviews mit einem Elternteil durchgeführt. Ergänzt wird die standardisierte Befragung (wie im Vorbild der Shell-Jugendstudien) durch qualitative biografische Porträts einzelner Kinder. 2009 fand eine zweite Erhebungswelle statt (bei der Befragung 2009 wurde das Eingangsalter auf sechs Jahre herabgesetzt; siehe hierzu auch den Abschnitt 2.4.). Die Basis für eine Dauerbeobachtung von Kindheit ist

damit gelegt, da ein hoher Anteil der Fragen der ersten Erhebungswelle von 2007 in der zweiten Erhebungswelle 2009 repliziert bzw. die Fragebögen weitgehend identisch gehalten wurden. Dies ermöglicht Trend-Aussagen darüber, wie sich die Lebenswelt der 8- bis 11-Jährigen innerhalb dieses Zeitraums verändert hat. Dabei zeigen die Befunde alles in allem, dass im abgebildeten Zeitraum von zwei Jahren keine erheblichen Veränderungen aufgetreten sind. Ohnehin ist davon auszugehen, dass sich Kindheit in größeren Zeitabständen verändert. Es ist in diesem Sinne äußerst wünschenswert, dass die World-Vision-Studien fortgesetzt werden und ihre inhaltliche Struktur und Stabilität erhalten bleibt. (Dass dies keine Selbstverständlichkeit ist, zeigt die wechselvolle Geschichte der Shell-Jugendstudien seit den 1950er-Jahren; vgl. Zinnecker 2001.)

Ein weiterer Baustein mit Blick auf eine zukünftige Berichterstattung über Kindheit ist das Projekt AID:A „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ des *Deutschen Jugendinstituts*. Im Rahmen dieser Studie werden u. a. Kinder im Alter zwischen 9 und 12 Jahren (und ältere) auf der Basis einer repräsentativen Haushaltsstichprobe befragt. (Kinder im Alter von 0 bis 9 Jahren werden über Proxy-Interviews mit den Eltern einbezogen.) Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen zur Freizeit, zu sozialem Umfeld und Partizipationsmöglichkeiten sowie zur Schulsituation (vgl. *Infas/TNS-Infratest-Sozialforschung* 2009). 2009 fand die erste Erhebungswelle statt, für 2013 ist eine zweite geplant. In dem Maße, wie sich in den Folgewellen ein durchgängig einheitliches Frageinstrumentarium etabliert, wird es möglich sein, Angaben über spezifische Altersgruppen mit Blick auf das Aufwachsen unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen zu erheben. Explizit wird mit AID:A – ähnlich wie für die World-Vision-Studien – dabei das Ziel verfolgt, zur Sozialberichterstattung über Kindheit (und andere Lebensphasen sowie Familien) beizutragen (vgl. *Rauschenbach* 2011). Über die World-Vision-Studien hinausgehend besitzt AID:A den Vorteil, dass die Veränderungen der Lebensphase Kindheit als eingebunden in parallele Veränderungen des Entwicklungskontextes Familie darstellbar sind.

Wie dieser Abschnitt zeigen konnte, gibt es einige Studien, die im Rahmen einer Sozialberichterstattung über Kinder und Kindheit grundsätzlich in der Lage sind, Entwicklungen über die Zeit abzubilden und damit Aussagen darüber erlauben, wie sich die Lebensphase Kindheit im Laufe der Zeit verändert. Als Informanten werden in diesen Studien vornehmlich die Kinder selbst einbezogen; die Einschätzungen der Eltern und anderer Erwachsener haben ergänzenden Charakter.

2.3 Fokussierung auf bildungsrelevante Fragestellungen

Anders als die Kinder-Surveyforschung beschränkt sich die Berichterstattung in der Regel auf eine transitorisch gerichtete Auswahl von Themenbereichen und Instrumenten. Kindheit wird in den Bereichen abgebildet, die bedeutsam erscheinen, den Lebens- und Bildungserfolg sowie die Risiken von Heranwachsenden im späteren Erwachsenenalter (auf Aggregatebene) zu ‚diagnostizieren‘. In diesem Sinne stehen etwa Schule, familiäre Lebensverhältnisse, Armut und Bildungsbeteiligung im Mittelpunkt. Gerade mit Blick auf den Bildungsbereich hat sich im letzten Jahrzehnt eine Forschungstradition entwickelt, die wir im Besonderen der Vermessung der Kindheit zurechnen können: die schulischen Leistungsvergleichsstudien. Vermessung heißt in diesen Studien nicht nur – wie in der Kinder-Surveyforschung – die Kinder nach ihren Einschätzungen zu befragen, son-

dern sie mit Blick auf ihre Leistungsentwicklung im Rahmen einer pädagogischen Diagnostik objektiv zu testen (vgl. *Bos/Klieme/Köller* 2010).

Diese Studien, die Bestandteil eines (inter-)nationalen Bildungsmonitorings sind, richten ihren Fokus auf Kinder als Teilnehmer des Bildungssystems und auf ihre (schulische) Leistungsentwicklung. Die wahrscheinlich bekannteste Studie für das Grundschulalter ist die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU, PIRLS; vgl. *Bos et al.* 2004).⁷ Von den bislang beschriebenen Formen bzw. Entwicklungslinien in der quantitativen Kindheitsforschung unterscheidet sich diese durch die spezifische Erhebungsform der Leistungstestung.

Neben den Leistungstests im Lesen werden in IGLU den Schüler/innen (der vierten Jahrgangsstufe) auch Fragebögen zur schulischen und familiären Situation vorgelegt. Die Fragen sind dabei darauf gerichtet, die Unterschiede in der Lese-Leistung durch ein Set von relevanten Hintergrundvariablen zu erklären. Unter Berücksichtigung des eingeschränkten Fokus auf leistungserklärende schulische und familiäre Hintergründe lassen sich Veränderungen in der Kindheitsphase partiell nachzeichnen, beispielsweise Veränderungen der schulischen und familiären Rahmenbedingungen für das Lernen in der Schule zwischen der ersten IGLU-Erhebung 2001 und der zweiten 2006. Dieses Potenzial wurde von der Kindheitsforschung bislang kaum ausgeschöpft.

Einen ähnlichen, aber noch deutlich darüber hinausgehenden Blick wird in Zukunft das Nationale Bildungspanel (NEPS) ermöglichen. Im Rahmen des NEPS werden Kinder bereits vor der Geburt als ‚Zielpersonen‘ in die Datenerhebung eingebunden (zunächst über Proxy-Interviews mit den Eltern). Gegenüber IGLU werden die Kinder im NEPS aber individuell weiter begleitet (mit in der Regel einer Befragung im Jahr). Auf der Basis eines ausgefeilten Multi-Kohorten-Panel-Designs lassen sich mit dem NEPS sowohl individuelle Veränderungen von Kindern und spezifischen Kindergruppen nachzeichnen als auch (wenngleich dies nicht im Vordergrund des NEPS steht) Aussagen über Kinder und Kindheit im Kohortenvergleich gewinnen. In Bezug auf die vielfältigen Perspektiven, die Kindheitsforschung ausmachen, handelt es sich jedoch auch hier um ein auf den Bildungs- und Lernerfolg eingeschränktes Instrumentarium.

2.4 Internationalisierung

Neben der Erweiterung der quantitativen Kindheitsforschung auf Large-scale-Untersuchungen im Bereich der Bildungsforschung und der zunehmenden Etablierung einer eigenständigen Sozialberichterstattung über Kinder bzw. Kindheit lässt sich seit dem Ende der 1990er-Jahre zusätzlich eine zunehmende Internationalisierung in der quantitativen Kindheitsforschung erkennen. Dies wird zunächst am deutlichsten im Zusammenhang mit den Leistungsvergleichsstudien, die in der Regel durch eine internationale Institution – im Falle von IGLU durch die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) – initiiert wurden. Diese Studien sind von vornherein auf den internationalen Vergleich zwischen den teilnehmenden Ländern angelegt.

Weitere Indizien für die Internationalisierung der quantitativen Kindheitsforschung finden sich mit Blick auf den Aspekt der Sozialberichterstattung, wie in Kapitel 2.2 angesprochen. Dies gilt vor allem für die Sozialberichterstattung, die *vorwiegend* auf Indikatoren zurückgreift, die nicht über die Selbstauskünfte der Kinder abgebildet werden. Ein Beispiel hierfür ist etwa der Bericht der OECD „Doing Better for Children“, der 2009

veröffentlicht wurde, und internationale Vergleiche der OECD-Länder hinsichtlich zentraler Indikatoren der Kinderwohlfahrt dokumentiert. Abgebildet wird dieser Vergleich auf der Ebene von sechs Dimensionen, die für die Qualität des Aufwachsens von Kindern von den Autoren als zentral angesehen werden: „material well-being, housing and the environment, education, health, risk behaviours, and quality of school life“ (OECD 2009, p. 28). Ausgangsbasis ist ein kindzentrierter Indikatorenansatz, der die unterschiedlichen zur Verfügung stehenden sozialstatistischen Daten mit Blick auf Kinder als Analyseeinheit aufbereitet (s. o.). *Einzelne* Indikatoren, wie z. B. diejenigen, die sich auf die Erlebensqualität von Schule beziehen, basieren dabei auch auf den Selbstauskünften der Kinder.

Auch mit Blick auf Studien, die vornehmlich auf Kinder als Informanten setzen, finden sich zunehmend internationalisierende Tendenzen. Ein Beispiel hierfür ist die oben zitierte World-Vision-Studie. Während sie 2007 und 2009 in Deutschland durchgeführt wurde, ist für das Jahr 2011 eine Fortsetzung bzw. Erweiterung auf internationaler Ebene geplant (siehe <http://www.childrensworlds.org/about-the-study.php>). Damit sind für die Kindheitsforschung hoch interessante Vergleiche zwischen unterschiedlichen Ländern und eine Erweiterung der Perspektive auf die Lebensphase Kindheit und ihre Veränderungen möglich: Universale, länderübergreifende Veränderungen von Kindheit lassen sich so von partikularen Entwicklungen einzelner Länder unterscheiden. Allerdings ist mit dieser Form der internationalen Kindheitsforschung auch ein gewisses Risiko verbunden, das sich u. a. auf die (normative) Auswahl und Gestaltung der international anwendbaren Indikatoren bezieht. (Davon wird in Abschnitt 3.1 zu sprechen sein.) Darüber hinaus zeigt die Durchsicht des Entwurfs des internationalen Fragebogens (siehe <http://www.childrensworlds.org/how-to-participate-the-questionnaire.php>), dass dieser kaum kompatibel mit jenen der World-Vision-Studien ist und damit eine Fortschreibung der Analysen dieser Studien und eine internationale Einordnung ihrer Befunde kaum möglich sein wird. Die Gefahr diskontinuierlicher Datenerhebung ist nicht auszuschließen.

In den Abschnitten 2.1 bis 2.4 wurde deutlich, dass die Vermessung der Kindheit durch die quantitative Kindheits(-Survey)forschung in den letzten vier Jahrzehnten einen beachtlichen Aufschwung erhielt und sich gleichzeitig in ihren methodischen und designbezogenen Erscheinungsformen diversifiziert hat.

3 Chancen und Grenzen der quantitativen Kindheitsforschung

Parallel zur Entwicklung der Kindheitsforschung hat sich in Deutschland auch eine intensive Diskussion um deren Methoden bzw. methodologische Grundlagen entwickelt; siehe hierzu beispielsweise die Sammelbände von *Heinzel* (2000a) und *Honig/Lange/Leu* (1999). Auffallend ist dabei allerdings, dass der Schwerpunkt der Diskussion auf qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden, wie etwa ethnomethodologische Verfahren, biografische Interviews, Psychoanalytische Fallstudien, teilnehmende Beobachtung u. a., gelegt wird. So finden sich im Sammelband von *Honig/Lange/Leu* (1999) zur „Methodologie der Kindheitsforschung“ keine Anhaltspunkte, die sich spezifisch auf eine quantitativ ausgerichtete Methodologie beziehen, im Band von *Heinzel* (2000a) sind nur zwei von 19 methodischen Beiträgen explizit auf quantitative Verfahren ausgerichtet (und dies auch nur ausschließlich mit Blick auf Befragungsverfahren). Eine solche Fokussierung auf qualitative Verfahren liegt einerseits zwar nahe, da eine wesentliche Forderung der

Neuen Kindheitssoziologie lautete, Kindheitsforschung als Forschung vom Kind aus zu verstehen und zu konzeptualisieren (vgl. *Honig* 1999; siehe Abschnitt 2.1) – und ein wichtiges Prinzip des qualitativen Paradigmas gerade darin liegt, den Anschluss an die Referenzsysteme der Befragten herzustellen (vgl. dazu u.a. *Lamnek* 1995). Andererseits überrascht die Orientierung am Qualitativen jedoch, da eine Datenbankanalyse, die *Heinzel* (2000b) Ende der 1990er-Jahre durchführte, aufzeigen konnte, dass „quantitative Verfahren [...] verbreiteter als qualitative Methoden“ (S. 22) in der Kindheitsforschung sind. Dies gilt zumindest bis zum Ende der 1990er-Jahre, in der sich die methodologische Diskussion um die Kindheitsforschung wesentlich entfaltete.

Wir können an dieser Stelle diese forschungsmethodische Lücke nicht füllen, sondern wollen uns in diesem Abschnitt in einem ersten Schritt lediglich auf zwei ausgewählte Aspekte beschränken. Zunächst begründen wir, woraus sich die Bedeutung der Surveystudien für die Kindheitsforschung methodologisch ableiten lässt, und zum zweiten gehen wir dem häufig an Kinderbefragungen kritisierten Aspekt nach, inwieweit Kinder verlässliche Informanten forschungsrelevanter Inhalte sind. Im dritten Abschnitt stellen wir einige Kritikpunkte an der quantitativen Kindheitsforschung zusammen.

3.1 Der quantitative Zugang zur Welt der Kinder durch Surveys

Kinder-Surveys haben den Vorteil, so *Zinnecker* (1999), dass sie als eine Befragung von Einzelpersonen konzipiert sind (wie in der Regel standardisierte Befragungen allgemein). Das bedeutet, dass die Kinder in der Erhebungssituation nur sich selbst gegenüber Rechenschaft abgeben und in ihren Antworten weniger durch anwesende Erwachsene beeinflusst werden. „Die Kinder werden im Survey [...] ‚individualisiert‘, vom sozialen und pädagogischen Kontext der Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe befreit. Qua Forschungsdesign werden Kinder im Survey jenseits des pädagogischen Moratoriums der Kindheit definiert.“ (S. 77)⁸ Es ist damit davon auszugehen, dass in Kinder-Surveys die Meinung der Kinder vergleichsweise unverstellt zum Ausdruck kommt.

Auch in der Standardisierung der Fragen und Antworten in den Fragebögen sieht *Zinnecker* (1999) einen für die Kindheitsforschung positiven Aspekt. Dadurch wird in der Befragungssituation zum einen „Gleichheit zwischen den Befragten hergestellt“ (S. 78), die darauf beruht, dass unterschiedliche Sprachfertigkeiten, oder die Fähigkeiten, Antworten selbst zu formulieren, im standardisierten Fragebogen eine gegenüber anderen Erhebungssituationen und -formen vergleichsweise geringe Rolle spielt. Fragen und Antworten sind für alle identisch. Hinzu kommt, dass bei der Auswertung der Daten alle Stimmen „mit dem gleichen Gewicht in die Auszählung“ eingehen (ebd.). Dies trägt ebenso zur Gleichheit der Befragten bei, unabhängig davon, welche Möglichkeiten der Durchsetzung der eigenen Meinung in anderen Erhebungssituationen dem Einzelnen zur Verfügung stehen.

Damit lässt sich festhalten, dass die Kinder-Surveyforschung eine wichtige Rolle für die Konstituierung der modernen Kindheit spielt. Individualisierung, Herauslösung aus pädagogischen Räumen und Gleichheit sind dabei die verbindenden Stichworte (zur Kritik an der Standardisierung siehe Abschnitt 3.3).

Mit Blick auf die Vermessung der Kindheit lässt sich hinzufügen, dass über die Surveyforschung Befragtengruppen wie die Kinder in der öffentlichen Wahrnehmung eine Stimme erhalten und damit auch politische Entscheidungen beeinflussen können. „Gleich-

heit‘ bezieht sich damit nicht nur auf die individualisierende Erhebungssituation, sondern auch auf die generationale Ordnung der Gesellschaft insgesamt.

Obwohl die Kinder-Surveyforschung darin eine (begründete) Basis findet, schließt sich als grundlegende Frage an, ob Kinder überhaupt verlässliche Informanten hinsichtlich der erwünschten Daten im Forschungsprozess sind.

3.2 Kinder als verlässliche Informanten?

Die Frage, inwieweit bei standardisierten Befragungen die Angaben der (erwachsenen) Befragten verlässliche Aussagen über die ‚wahre‘ Ausprägung spezifischer Merkmale zulassen, gehört zum Standardrepertoire der forschungsmethodischen Fachliteratur. Mit Blick auf Befragte im Erwachsenenalter gibt es hierzu einen umfassenden Korpus von Arbeiten, die sich zum Beispiel mit möglichen Interviewereffekten, Effekten der Fragereihung oder Effekten der Antwortverzerrung etwa durch soziale Erwünschtheit beschäftigen. Forschungsliteratur, die sich mit solchen und ähnlichen Fragen mit Blick auf Kinder und spezifische Befragungseffekte im Kindesalter auseinandersetzt, ist demgegenüber deutlich seltener zu finden (vgl. *Petermann/Windmann* 1993; *Lipski* 2000).

Neben grundsätzlichen methodisch-konzeptuellen Problemen in Kinderstudien, die sich beispielsweise auf Fragen der Messäquivalenz von Messkonstrukten über die Zeit mit Blick auf verschiedene Altersstufen beziehen (vgl. *Petermann/Windmann* 1993), stellt sich in Kinderstudien die Frage, inwieweit Kinder verlässliche Angaben zu den erfragten Sachverhalten machen können. Die Psychologie und Gedächtnisforschung zeigt beispielsweise, dass Kinder teils Schwierigkeiten haben, sich an „Quelleninformationen“ (vgl. *Schacter* 2001) zu erinnern, „was sie wiederum anfällig für falsche Erinnerungen macht“ (S. 208) – und damit auch für ‚falsche‘ Angaben im Rahmen z.B. einer Befragung. Solche Schwierigkeiten liegen jedoch nicht in einer ‚eingeschränkten‘ kindlichen Erinnerungsfähigkeit; vielmehr konnte in verschiedenen Experimenten nachgewiesen werden, dass suggestive Fragen die Erinnerungen von Kindern stark beeinträchtigen – ‚Konfabulationen‘ und Gedächtnisverzerrungen können die Folge sein. Allerdings zeigt sich: Wird auf Suggestivfragen verzichtet, fallen Erinnerungen von Kindern „außerordentlich genau“ (ebd., S. 211) aus – sie können sich „mit beeindruckender Genauigkeit an Alltagsereignisse erinnern“ (ebd., S. 212).

Die Frage der Verlässlichkeit der Angaben von Kindern lässt sich auch auf Studien übertragen, die Kinder und ihre Eltern einbeziehen. In solchen Eltern-Kind-Studien zeigt sich häufig eine deutliche Differenz in den Einschätzungen von Kindern und ihren Eltern, beispielsweise bezogen auf das elterliche Erziehungsverhalten (vgl. *Sturzbecher/Freytag* 1999). Muss dies zu Lasten der Glaubwürdigkeit der Kinder gehen? Als Hintergrund dafür wird einerseits vermutet, dass die Eltern hinsichtlich ihres eigenen Erziehungsverhaltens, das sie in der Selbsteinschätzung an normativen und gesellschaftlich akzeptierten Vorstellungen des pädagogisch Richtigen ausrichten, Effekte der sozialen Erwünschtheit stärker zum Tragen kommen als dies bei den Kindern der Fall ist, deren „Antwortverhalten von diesen Maximen nicht betroffen ist“ (ebd., S. 33). Allerdings ist andererseits davon auszugehen, dass Kinder stärker zu einer positiven Idealisierung der familiären Situation tendieren als Erwachsene, indem sie stärker dazu neigen, die Situation so zu beschreiben, wie sie sich diese für sich persönlich wünschen – und dies umso mehr, je

wichtiger der jeweilige Lebensbereich für sie ist und je stärker die tatsächliche Situation von der erwünschten abweicht. *Kränzl-Nagl/Wilk* (2000) sprechen hier vom Effekt der „personalen Wünschbarkeit“ bei Kinderbefragungen. Verzerrungseffekte sind damit sowohl bei den Eltern wie bei den Kindern denkbar.

Unabhängig von unterschiedlichen möglichen Verzerrungseffekte zeigen *Sturzbecher/Freytag* (1999) in einer Studie zur Familieninteraktion, dass die Aussagen der Kinder über das familiäre Leben einen höheren (statistisch-) prognostischen Wert in Bezug auf spezifische Entwicklungsmerkmale der Kinder haben als die Aussagen der Eltern.

Lipski (2000), der einen Überblick über die – wenigen – Arbeiten zur Verlässlichkeit von Kinderangaben gibt, resümiert, dass die Frage nach der Verlässlichkeit einerseits vom Alter der Kinder (und damit ihrem kognitiven Vermögen) abhängt und andererseits davon, wie nahe die gestellten Fragen zur unmittelbaren Lebenswirklichkeit stehen. Je näher am unmittelbaren kindlichen Alltag, desto verlässlicher sind die Angaben. Beim Bildungsniveau der Eltern bzw. bei Merkmalen zur sozio-ökonomischen Stellung der Eltern sind Kinderangaben selten verlässliche Quellen. Fragen jedoch, die auf den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Kinder zielen, etwa nach Anzahl und Geschlecht der Familienmitglieder, werden von den Kindern hingegen in der Regel ‚richtig‘ beantwortet. In der Kinderforschung geht es allerdings nicht darum, Kinder nach Sachverhalten zu befragen, die die Erwachsenen bzw. Eltern, denken wir beispielsweise an sozialstatistische Angaben wie Bildungsabschlüsse, exakter (im Sinne einer ‚Faktenwahrheit‘) beantworten können. „Hier geht es vielmehr um Inhalte, für die Kinder die bessere bzw. sogar die einzige Informationsquelle sind“ (*Lipski* 2000, S. 82). Dies bezieht sich etwa auf die Erlebensqualität und die Einschätzungen und Wahrnehmungen der Kinder.

Lipski (2000) schließt seine Zusammenfassung mit dem Resümee, dem wir uns auch aus eigener Forschungserfahrung mit Kinderbefragungen anschließen können: „Es gibt sicher einen Unterschied zwischen Kinder- und Erwachsenenbefragungen, als hinsichtlich der Auswahl der Inhalte, der Frageformulierungen und des konkreten Befragungskontextes altersspezifische Voraussetzungen zu beachten sind. Es gibt aber bisher keinen Hinweis aus der vorliegenden Forschung, daß bei Beachtung dieser altersspezifischen Voraussetzungen Kinder im Vergleich zu Erwachsenen unzuverlässigere Informanten sind“ (S. 84).

3.3 Kritikpunkte an der quantitativen Kindheitsforschung

Die indikatorengestützte Berichterstattung über Kinder bzw. Kindheit hatten wir in Abschnitt 2.2 als zweite Entwicklungslinie in der quantitativen Kindheitsforschung beschrieben. Der Vorteil der in diesem Rahmen angelegten Studien liegt darin, dass sie über ein dauerhaft stabiles Instrumentarium Trendanalysen über die Veränderungen in der Phase Kindheit erlauben. In diesem Vorteil liegt aber zugleich eine nicht unproblematische Einschränkung bzw. Kritik begründet.

Tag (2009) weist auf diesen Umstand vor allem mit Blick auf die international vergleichende Berichterstattung hin. Sie kritisiert dabei u.a. Aspekte der „Eigenlogik kindheitsspezifischer Indikatoren“ (S. 477). Unter dem Aspekt „Reduktion und Selektivität“, auf den wir hier beispielhaft eingehen wollen, diskutiert sie das Auswahlproblem von Indikatoren: „Indikatoren reduzieren die Komplexität kindlicher Lebenswelten auf einige wenige Merkmale, die für das ganze beobachtete Phänomen (‚guter‘) Kindheit stehen“ (S. 478). Mit Blick auf internationale Studien, so *Tag* (2009), sind dies Indikatoren, die sich

etwa auf Bildungsbeteiligung, Armut, Familien- oder Schulleben oder Gesundheit beziehen. Hier lässt sich ergänzen, dass die Vorstellung von ‚guter‘ Kindheit häufig nicht nur als Selbstzweck einer erstrebenswerten Qualität des Aufwachsens dient, sondern sich darin eine Transitionsperspektive widerspiegelt, die Kindheit als Durchgangsstadium zum späteren (erfolgreichen) Erwachsenenleben sieht. Aus dieser *Transitionsperspektive* (vgl. Reinders 2003) sind es vor allem Bildungsaspekte bzw. allgemeiner gesprochen Chancen- und Teilhabeaspekte, die bearbeitet werden.

Neben dieser Kritik an der normativ begründeten konzeptuellen Auswahl der verwendeten Indikatoren und Instrumente führt Tag (2009) weiter an, dass sich die Auswahl zudem notwendig danach richtet, was im Rahmen quantitativ standardisierter Verfahren „beobachtbar und messbar“ ist. „Über Indikatoren werden [...] bestimmte Merkmale kindlichen Aufwachsens auf quantifizierbare Einheiten reduziert, die kontextunabhängig verfügbar sind“ (S. 478). Diese Kritik betrifft die Sozialforschung allgemein. Jede Art von standardisiert quantitativer Studie basiert auf der Auswahl spezifischer Erhebungsinstrumente. Für die Auswahl wissenschaftlich relevanter Instrumente bedarf es der theoriegeleiteten Begründung. Eine solche Theorie könnte sich beispielsweise auf das Konzept der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern beziehen. Die Kindheitsforschung muss diesem Vorgang gegenüber aber im Besonderen sensibel und wachsam sein, da die eingesetzten Erhebungsinstrumente leicht auf aus Erwachsenensicht pädagogisch relevante Bereiche, das heißt auf ‚entwicklungsfokussierte‘ Aspekte bezogen sind. Am ehesten tragen dieser Gefahr so genannte Panoramastudien Rechnung (wie beispielsweise NRW-Kids 2001 oder die World-Vision-Studien). Diese versuchen, durch ein möglichst breites Spektrum an inhaltlichen Bereichen und Fragestellungen die Lebenswelt der Kinder in ihrer Komplexität abzubilden, zielen auf eine breit gefächerte und offene Abbildung der Lebenswelt von Kindern (zur Kritik an Panoramastudien vgl. Walper/Tippelt 2002) und bemühen sich, so wenig Bereiche wie möglich von vornherein auszuschließen. Eine darüber hinaus wirksame Strategie, dem Erwachsenen-zentrismus in der Kindheitsforschung zu entgehen, besteht darin, die Kinder selbst in das Design der Studie sowie die Konstruktion der Erhebungsinstrumente mit einzubeziehen (vgl. Maschke/Stecher in Vorbereitung). Über die Einbeziehung der Kinder lässt sich auch in Survey-Studien eine gewisse ‚entwicklungsoffene‘ Perspektive auf Kindheit erreichen.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass unter besonderen Voraussetzungen und Fragestellungen auch der Einbezug von Erwachsenen-Perspektiven sinnvoll sein kann: Aus der Perspektive der Erwachsenen können beispielsweise Bedingungen formuliert werden, „unter denen bestimmte Entwicklungsverläufe mit größerer Wahrscheinlichkeit als unter anderen zu erwarten sind“ (Mietzel 1997, S. 1). Allerdings ist an dieser Stelle zu betonen, dass die Kindheitsforschung ihre ‚Erwachsenen-Logik‘ und normative Rolle im Auswahlprozess reflexiv hinterfragen sollte.

Ein weiterer Kritikpunkt, der an die quantitative Kindheitsforschung mit Blick auf die Vermessung der Kindheit zu richten ist, bezieht sich auf den Aspekt der ‚repräsentativen Standardisierung‘. Mittels repräsentativer Surveys lässt sich z.B. bestimmen, zu welchem Zeitpunkt die meisten Kinder das erste Mal Taschengeld bekommen, wie viel und in welchen Zeitabständen, es lässt sich bestimmen, welche Hobbies die Kinder favorisieren, oder es lässt sich zeigen, dass die meisten Kinder mit ihren Eltern gut auskommen und die Schule als einen allgemein positiv konnotierten Ort erleben. Mit dem Fokus auf solche Mehrheiten und Durchschnittswerte geraten Minderheiten und Abweichungen vom Durchschnitt leicht aus dem Blick. Wenngleich die Kinder-Surveyforschung Merkmals-

verteilungen in einer gewissen Breite abbilden kann, sind extreme Ausprägungen selten über standardisierte Surveys und Befragungsinstrumente einzufangen. Kindheit läuft mittels der Ergebnisse der quantitativen Kindheitsforschung deshalb Gefahr, zur Beschreibung von Kindheit der mittleren 50 oder 80 Prozent zu werden. Ein Aspekt, der in Bezug auf die individualdiagnostische Perspektive in den Beiträgen von *Leu*, *Eckhardt* und *Grgic* sowie von *Kelle* in diesem Band eine zentrale Rolle spielt.

Allerdings muss an dieser Stelle betont werden, dass sich in der quantitativen Kindheitsforschung wie der Sozialforschung allgemein in den letzten Jahren eine Diskussion über die Grenzen einer nomothetischen, variablenbezogenen Auswertungsperspektive gegenüber den Vorteilen personenzentrierter idiosynkratischer Ansätze entwickelt hat (vgl. *Jacard/Dittus* 1990; *Tamke/Aram/Wilke* 2004). Zu den klassischen personenzentrierten Ansätzen zählen etwa die typologischen Verfahren wie Konfigurationsfrequenzanalyse oder die Clusteranalyse. Mit Blick auf längsschnittliche Datenauswertungen und Designs setzt sich hier mehr und mehr die hierarchisch-lineare Mehrebenenanalyse beispielsweise mit HLM durch (vgl. *Bryk/Raudenbusch* 1987).

Kritik lässt sich an die Kinder-Surveyforschung auch mit Blick auf die Frage richten, wer *nicht* befragt wird. Es ist keinesfalls so, dass alle Kinder gleichermaßen die Chance haben, in Kinder-Surveys einbezogen werden. So finden sich immer wieder Studien, in denen keine Schülerinnen und Schüler von Förderschulen einbezogen werden (vgl. *Zinnecker u.a.* 2003), keine Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. *Zinnecker/Silbereisen* 1998) oder keine Kinder mit Behinderung.

4 Resümee

Der vorliegende Beitrag widmete sich der Vermessung der Kindheit aus dem Blickwinkel der quantitativ standardisierten (Survey-)Forschung. Diese Forschungstradition reicht zurück bis in die 1970er-Jahre und lässt sich bis in die Gegenwart der ausgehenden 2000er-Jahre aus unserer Sicht in vier Entwicklungslinien unterteilen. Die erste Linie bezieht sich auf die Entwicklung der Kinder-Surveyforschung als solche: Anfänge sind in der Mitte der 1970er-Jahre erkennbar, aktuell bilden sie einen festen Bestandteil der Kindheitsforschung. Eine zweite Linie beginnt im ersten Drittel der 1990er-Jahre und bezieht Kinder als eigenständigen Teil der Sozialberichterstattung ein. Ende der 1990er-Jahre ist schließlich eine dritte Linie zu erkennen, die auf Kinder als Teilnehmer des Bildungssystems fokussiert. Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) ist hierfür ein Beispiel, ebenso auch für die vierte von uns beschriebene Entwicklungslinie, die sich auf die zunehmende Internationalisierung der Kinder-Surveyforschung bezieht.

Während die Vermessung der Kindheit mittels der Kinder-Surveyforschung damit in vielen Bereichen in den letzten Jahrzehnten voranschritt, gilt dies aus unserer Sicht nur in geringem Maße für die methodisch-methodologische Seite der Kinder-Surveyforschung. Hier liegt der Schwerpunkt bei qualitativen Methoden und deren Grundlagen. Eine umfassende Methodologie der quantitativen Kindheitsforschung und ihrer methodischen Implikationen liegt bislang nicht vor. Hier sehen wir eine wichtige Forschungsaufgabe für die Zukunft.

Dieses Desiderat ist im Besonderen hervorzuheben, da sich an die standardisierte quantitative Kindheitsforschung sowohl zahlreiche forschungsmethodische Hoffnungen

als auch Kritikpunkte richten lassen, die sich letztlich nur über eine intensive methodisch-methodologische Auseinandersetzung mit den Grundlagen, Chancen und Grenzen der quantitativen Kindheitsforschung bearbeiten und (weitgehend) entschärfen lassen. Im Besonderen ist im Rahmen dieser Methoden-Diskussion verstärkt über Möglichkeiten der Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden und Paradigmen nachzudenken. Ansätze dafür finden sich unter den Begriffen Integrative Sozialforschung, Triangulation und Mixed Methods.

Anmerkungen

- 1 Wir verwenden diesen Begriff hier mit Blick auf die in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehenden Forschungstraditionen, die sich vor allem auf die Surveyforschung beziehen. Quantitative Kindheitsforschung umfasst aber einen deutlich größeren Forschungsbereich als den hier skizzierten.
- 2 Wenn wir den Bereich der Kindheitsforschung hier vereinfacht über die Untergrenze der Shell-Jugendstudien und damit als die Befragung von Unter-15-Jährigen festlegen wollen.
- 3 Dabei vernachlässigen wir hier u.a. entwicklungspsychologisch orientierte Studien wie die von Fend (1991); siehe ausführlich Maschke/Stecher (in Vorbereitung).
- 4 Derzeit ist eine Replikation der Studie in Zusammenarbeit zwischen der Justus-Liebig-Universität Gießen und dem SiZe unter der Leitung von Sabine Maschke in Vorbereitung. Damit wird es möglich sein, Veränderungen von Kindheit über einen Zeitraum von 10 Jahren (2001-2011) nachzuzeichnen.
- 5 Wenn wir in diesem Abschnitt von ‚indikatorengestützter‘ Dauerbeobachtung sprechen, so beziehen wir uns auf ein Verständnis von ‚Indikator‘ wie es etwa im Bildungsbericht für Deutschland formuliert wird. Von Indikatoren wollen wir dementsprechend dann sprechen, wenn damit „empirische belastbare (objektive, reliable und valide) Informationen“ über kindheitsrelevante Aspekte möglich sind (auch auf der Basis der Selbstauskünfte der Kinder), die Messungen sich auf „regelmäßig (periodische) Erhebungen stützen“ und die Indikatoren anschlussfähig an länderübergreifende und internationale Erhebungen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Vor allem mit Blick auf die periodische Erhebung macht es Sinn, in diesem Abschnitt den LBS-Kinderbarometer und andere Surveystudien separat darzustellen.
- 6 Der Kinderbarometer startete 1997 mit einer für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Stichprobe. Im Jahr 2008/09 wurde der Kinderbarometer bundesweit in allen 16 Bundesländern durchgeführt.
- 7 Den Teil der Leistungstestung in den Leistungsvergleichsstudien sehen wir nicht als originären Teil der quantitativen Kindheitsforschung, wohl aber die von den Schülerinnen und Schülern auszufüllenden Begleitfragebögen. 2007 und 2011 nahm Deutschland auch an der Grundschuluntersuchung der „Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)“ teil. Im Frühsommer 2011 wurden beide Studien gleichzeitig durchgeführt (siehe <http://www.ifs-dortmund.de/1269.html>). Wir wollen uns hier auf IGLU beschränken.
- 8 Unterstützt wird diese Eigenschaft der Erhebungssituation durch die (glaubhafte) Zusicherung der Anonymität der Befragung.

Literatur

- Alanen, L. (1988): Rethinking Childhood. *acta sociologica*, 31, 1, S. 53–67.
- Alanen, L. (1994): Zur Theorie der Kindheit. Die „Kinderfrage“ in den Sozialwissenschaften. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau SLR*, 28, S. 93-113.
- Alt, Ch./Quellenberg, H. (2005): Daten, Design und Konstrukte. Grundlagen des DJI-Kinderpanels. In: Alt, Ch. (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Aufwachsen in der Familie*. – Wiesbaden, S. 277-303.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. – Bielefeld.

- Behnken, I./Beisenkamp, A./Hunsmann, M./Kenn, Silke/Klößner, C. A./Kühn, D./Maschke, S./Stecher, L./Wenzel, L./Zimmermann, M./Zinnercker, J. (2004): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder- und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung. Düsseldorf: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Beisenkamp, A./Klößner, C. A./Hallmann, S./Preißner, C. (2009): Wir sagen euch mal was. LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009; Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Deutschland; Kinderbericht Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2008/2009. Berlin: Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen.
- Bertram, H. (1993): Sozialberichterstattung zur Kindheit. In: Marckfeldt, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. – Neuwied u.a., S. 91-108.
- Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. – Weinheim.
- Bos, W./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.) (2010): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. – Münster.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster.
- Bryk, A. S./Raudenbush, S. W. (1987): Application of Hierarchical Linear Models to Assessing Change. *Psychological Bulletin*, 101, 1, S. 147-158.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998): Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland - Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1992): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. Deutsches Jugendinstitut. – München.
- Fend, H. (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. – Bern u.a.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000a): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. – Weinheim.
- Heinzel, F. (2000b): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. – Weinheim, S. 21-35.
- Honig, M.-S. (1999): Forschung „vom Kinder aus“? Perspektiven in der Kindheitsforschung. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. – Weinheim/München.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. – Weinheim/München.
- Hurrelmann, K./Andresen, S. (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Originalausgabe. – Frankfurt a.M.
- Infas/TNS-Infratest-Sozialforschung (2010): DJI-Survey "Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AIDA)" – Erhebung 2009 – Methodenbericht der Erhebungsinstitute. Bonn; München. Online verfügbar unter http://213.133.108.158/surveys/docs/20/81/aida2009_methodenbericht_dji4258_20100715_3.pdf; Stand 03.07.2011.
- Jaccard, J./Dittus, P. (1990): Odiographic and Nomothetic Perspectives on Research Methods and Data Analysis. In: Hendrick, C./Clark, M. S. (Hrsg.): Research Methods in Personality and Social Psychology. – Newbury Park/London/New Delhi, S. 312-351.
- Joos, M. (2001): Die soziale Lage der Kinder. – Weinheim/München.
- Klößner, C. A./Beisenkamp, A./Schröder, R. (2002): Der LBS-Kinderbarometer. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer. 1. Auflage – Opladen, S. 21-43.
- Kränzl-Nagl, R./Wilk, L. (2000): Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. – Weinheim.
- Lamnek, S. (1995³): Qualitative Sozialforschung, Band 1 Methodologie und Band 2 Methoden und Techniken. – Weinheim
- Lang, S. (1985): Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. – Frankfurt a.M./New York.
- LBS-Initiative Junge Familie (1998): LBS-Kinderbarometer NRW. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. Münster: LBS-Initiative Junge Familie.

- LBS-Initiative Junge Familie* (Hrsg.) (2002): Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer. 1. Auflage – Opladen.
- Leu, H. R. (2002a): Sozialberichterstattung über die Lage von Kindern – ein weites Feld. In: Leu, H. R. (Hrsg.): Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern. DJI-Reihe Kinder, 11. – Opladen, S. 9-33.
- Leu, H. R. (Hrsg.) (2002b): Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern. – Opladen.
- Lipski, J. (2000): Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. – Weinheim, S. 77-86.
- Maschke, S./Stecker, L. (2010): In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. 1. Auflage – Wiesbaden.
- Maschke, S./Stecker, L. (in Vorb.): Standardisierte Befragungen von Kindern. In: Heinzel, F. (Hg.) Methoden der Kindheitsforschung. – Weinheim.
- Mietzel, G. (1997): Wege in die Entwicklungspsychologie. 3., korrigierte 2. Bände. – Weinheim.
- Nauck, B. (1995): Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung - Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. – Opladen, S. 11-87.
- Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.) (1995): Kinder in Deutschland. – Opladen.
- Nauck, B./Meyer, W./Joos, M. (1996): Sozialberichterstattung über Kinder in der BRD. Aus Politik und Zeitgeschichte (B 11), S. 11-20.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009): Doing better for children. Paris: OECD. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/zbw/608211761.pdf>; Stand 18.07.2011
- Petermann, F./Windmann, S. (1993): Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Markeska, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. – Neuwied u.a., S. 125-141.
- Rauschenbach, T. (2011): Aufwachsen unter neuen Vorzeichen. DJI Impulse, 1, S. 4-7.
- Reinders, H. (2003): Jugendentypen – Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. – Opladen.
- Rijke, J. de (1992): Untersuchungsanlage, sozial-ökologischer Ansatz und Beschreibung der Regionen [zur Studie "Was tun Kinder am Nachmittag"]. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag. Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. – München, S. 7-30.
- Sand, H./Benz, K. H. (1979): Jugend und Freizeitverhalten. Ergebnisse empirischer Jugendforschung. 1. Auflage – Fellbach.
- Tag, M. (2009): Ungleiche Kindheiten aus globaler Perspektive. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, 4, S. 471-486.
- Tamke, F./Aram, E./Wilke, F. (2004): Idiografische und personenorientierte Analysen zur Validierung bzw. Ergänzung nomothetischer Ergebnisse. In: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 2004. 4. Ausgabe. – Wiesbaden, S. 179-205.
- Schacter, D. L. (2001): Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit. – Hamburg.
- Sturzbecher, D./Freytag, R. (1999): Ein Vergleich elterlicher und kindlicher Einschätzungen der Eltern-Kind-Interaktion und ihres entwicklungsprognostischen Wertes. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31, 1, S. 32-44.
- Walper, S./Tippelt, R. (2002): Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 1. Auflage. – Opladen, S. 189-224.
- Wilk, L. (1996): Die Studie „Kindsein in Österreich“. Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. – Weinheim und München, S. 55-76.
- Zinnecker, J. (1987): Jugend Kultur 1940-1985. – Opladen.
- Zinnecker, J. (1996): Kindersurveys – Ein neues Kapitel Kindheit und Kindheitsforschung. In: Clausen, L. (Hg.): Gesellschaften im Umbruch – Verhandlungen des 27. Kongresses der DGS in Halle an der Saale 1995. – Frankfurt a.M./New York, S. 783-794.
- Zinnecker, J. (1999): Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. – Weinheim/München, S. 69-80.

- Zinnecker, J. (2001): Fünf Jahrzehnte öffentliche Jugend-Befragung in Deutschland. Die Shell-Jugendstudien. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. – Opladen, S. 243-274.
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L. (2003): *null zoff & voll busy*. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. 2. Auflage – Opladen.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.) (1998): *Kindheit in Deutschland*. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. 2. Auflage – Weinheim.

Anhang-Tabelle 1: Auswahl wichtiger Kinder-Surveystudien

Studientitel	Jahr der Erhebung	Alter der Befragten	Referenz	Design
IJF-Studie 23/E	1973	12–25 Jahre	Sand/Benz 1979	Querschnitt
IJF-Studie 47	1976	10–18 Jahre	Sand/Benz 1979	Querschnitt
IJF-Studie 54	1977	9–15 Jahre	Sand/Benz 1979	Querschnitt
IJF-Studie 65	1978	6–19 Jahre	Sand/Benz 1979	Querschnitt
Kindersurvey 1980	1980	7–11 Jahre	Lang 1985	Querschnitt
Konstanzer Längsschnitt	1979-1983	(eingangs) 12 Jahre	Fend 1991	1-Kohorten-Längsschnitt
Kinder am Nachmittag (DJI)	1988	8–12 Jahre	De Rijke 1992	Querschnitt
Kindsein in Österreich	1991/92	10 Jahre	Wilk 1996	Querschnitt
DFG-Kindersurvey	1993-1999	(eingangs) 10–13 Jahre	Zinnecker/Silbereisen 1998	1- (bzw. 2-)Kohorten-Längsschnitt
LBS Kinderbarometer	1997ff.	9–14 Jahre	Klößner/Beisenkamp/Schröder 2002	Querschnitte (Trendstudie)
NRW-Kids 2001	2001	10–18 Jahre	Zinnecker et al. 2003	Querschnitt
DJI-Kinderpanel	2002-2005	5–6 Jahre (Proxy-Interviews); 8–9 Jahre	Alt/Quellenberg 2005	2-Kohorten-Längsschnitt
LernBild	2003	10–18 Jahre	Behnken et al. 2004	Querschnitt
World-Vision-Studien	2007 und 2010	6 bzw. 8–11 Jahre	Hurrelmann/Andresen 2010	Querschnitte (Trendstudie)
AID:A (DJI)	2009 und 2013	0–9 Jahre (teils Proxy-Interviews)	Infas/TNS-Infratest-Sozialforschung 2009	Querschnitte (Trendstudie)

Anmerkung: Auf die Darstellung der Leistungsvergleichsstudien wurde hier verzichtet.